

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA PAULISTA DE POLÍTICA, ECONOMIA E NEGÓCIOS

**ANDRÉ DE SOUZA GIACOMINI**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E CHILE EM PERSPECTIVA COMPARADA:  
MOVIMENTOS OPOSTOS?**

**OSASCO  
2019**

**ANDRÉ DE SOUZA GIACOMINI**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E CHILE EM PERSPECTIVA COMPARADA:  
MOVIMENTOS OPOSTOS?**

Projeto de Conclusão de Curso apresentado à  
Escola Paulista de Política, Economia e  
Negócios – EPPEN da Universidade Federal  
de São Paulo como requisito para obtenção de  
Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Luciana Rosa de Souza

**OSASCO  
2019**

Giacomini, André.

Educação superior no Brasil e Chile em perspectiva comparada: movimentos opostos? André de Souza Giacomini. – Osasco, 2019.

30 f.

Trabalho de conclusão de curso (graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019.

Orientador: Luciana Rosa de Souza.

Título em outro idioma: Higher education in BRazil and Chile in a comparative perspective: opposite movements?

1. Políticas públicas. 2. Desenvolvimento econômico. 3. Teoria das capacitações. 4. Educação superior. I. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

O meu mais sincero e eterno agradecimento aos meus pais, Dr. Marcio e Dona Leila, por sempre priorizar meu futuro, pela educação dada por eles e pelos seus sacrifícios para que eu tivesse a melhor qualidade de vida que eles puderam me proporcionar.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Luciana Rosa Souza pelos ensinamentos passados e por acreditar em mim e neste projeto.

A todos os companheiros do Grupo de Realidade Latino Americana que estiveram presentes na viagem para Santiago e Buenos Aires de 2017 meu agradecimento por dividir essa experiência ímpar. Um agradecimento muito especial ao grande amigo Guilherme Scaglione, meu parceiro nos aprendizados e estudos da América Latina durante todo o processo de criação deste projeto, durante a viagem e fora dela.

Minha imensa gratidão à Brenda Taylor, companheira de tantos anos que sempre me apoiou, encorajou e dividiu todos os momentos (bons e ruins) da minha graduação e da vida.

A todos os amigos próximos que me acompanharam e apoiaram durante esse período de 2 anos em que este projeto foi concebido, meu muito obrigado.

## RESUMO

O atual panorama socioeconômico latinoamericano traz à tona o debate sobre a real importância social da educação como fator para a construção da cidadania na região. Considerando que Brasil e Chile têm processos históricos educacionais distintos, e que, ambos os países sinalizam para movimentos opostos frente às questões educacionais, quebrando os padrões históricos de ambos, qual seja, a pauta neoliberal norteando o debate educacional no Brasil, enquanto no Chile a pressão popular caminhou para a estatização do ensino superior. Assim, este artigo analisa comparativamente se a política pública para educação superior no Brasil e no Chile seguiu uma tendência oposta (privatização no Brasil e estatização no Chile) entre 2000 a 2016. Como metodologia, propõe-se uma análise comparativa de políticas públicas para o ensino superior, com base na teoria das capacitações de Sen (2000).

**Palavras-chave:** ensino superior; Brasil; Chile; teoria das Capacitações; políticas públicas comparadas..

## **ABSTRACT**

The current latin american socioeconomic landscape brings up the debate about the real social value of education as a factor in the formation of citizenship in the region. Considering Brazil and Chile have distincts educational histories, and that, both countries signals opposing movements facing educational issues, breaking the historical patterns of both, that is, the neoliberal agenda guiding the educational debate in Brazil, while in Chile the popular pressure has moved towards the nationalization of higher education. Therefore, this article aims to comparatively analyse if the public politics for higher education in Brazil and Chile followed an opposite trend (privatization in Brazil and nationalization in Chile) between 2000 and 2016. As methodology, we propose the public politics comparative analysis for higher education, basing ourselves on Sen's capabilities theory (2000), where the development is an individual liberties generator that should be stimulated by the State.

**Keywords:** higher education; Brazil; Chile; Capability Approach; compared public policies.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA	119
3. HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR	11
3.1 - O CASO DO BRASIL	11
3.2 - O CASO DO CHILE	17
4. O ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL X CHILE	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é crucial para construir uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo às pessoas emancipação econômica e social. Aqui, o Estado é entendido como mediador da relação entre a oferta de serviços educacionais e a produção de cidadania, ou seja, da relação entre educação e formação de indivíduos aptos a viverem em uma sociedade civilizada. Os avanços no campo da cidadania são marcados por conquistas nos direitos sociais (MARSHALL, 1950), sendo a educação um exemplo.

A partir dos anos 90, o discurso neoliberal ganhou força no cenário político brasileiro, à medida que as políticas de austeridade fiscal começaram a ser executadas de forma mais ferrenha, as reduções orçamentárias e as precarizações nos setores ligados à educação foram uma consequência inevitável. O fortalecimento do discurso neoliberal guardou relação direta com o movimento global de alinhamento ao modelo neoliberal, como definido pelas instituições financeiras no Consenso de Washington (1989). O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) impuseram condições para renegociação de dívidas, sendo algumas delas a disciplina fiscal, liberalização do setor financeiro e privatização de estatais (RISSI; SALERNO; MONTEIRO; BORGES, 2010).

Ao defender menor responsabilidade do Estado frente a oferta de ensino, especialmente o ensino superior, privilegiando a participação dos setores privados, o papel social da educação foi deixada de lado. Com isso ocorreu a perpetuação das desigualdades sociais marcadas por menores oportunidades econômicas para as camadas sociais menos favorecidas.

Este artigo analisa comparativamente as políticas públicas para o ensino superior de Brasil e Chile entre os anos 2000 e 2016. Discute também, a importância do acesso ao ensino superior nos dias atuais, e seu papel como propulsor da redução das desigualdades intergeracionais.

A comparação histórica da política de ensino superior no Brasil e Chile faz-se interessante já que, em um passado recente, aparentemente, ambos países têm caminhado em sentido oposto em relação a forma de oferta de vagas na educação superior. No Brasil, após décadas com o sistema de ensino superior público consolidado, a perspectiva de privatização deste serviço tem ganhado espaço na agenda política, especialmente após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, apoiando-se no discurso de responsabilidade orçamentária e corte de gastos públicos.

A educação pública do Chile, por outro lado, sofreu seu maior golpe durante os anos de ditadura militar de Pinochet (1973-1990), após a Reforma Universitária de 1981, que privatizou



abruptamente o ensino superior. Sucateando rapidamente o sistema de ensino público chileno e tornando a busca pelo lucro o ponto principal do setor no país. Com o processo neoliberal iniciado nos anos 80, e consolidado nos anos 90, o Chile viu o início de mobilizações lideradas pelos movimentos estudantis em meados da década de 2000, reivindicando ensino superior gratuito e universal, negando assim as políticas neoliberais que vigoraram por tantas décadas no país.

Para realizar a comparação entre o panorama de políticas públicas educacionais para o ensino superior dos dois países, utilizou-se a teoria das capacitações (*Capability Approach*) de Amartya Sen e sua concepção de desenvolvimento como um processo gerador de liberdades individuais, as quais devem ser fomentadas pelo Estado.

Amartya Sen criou em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade” (1999) conceitos que fundamentaram sua teoria, chamada de *Capability Approach*. Tal teoria centra-se na solidificação e propulsão das liberdades individuais, ambos como meio e fim do desenvolvimento (LEZAMA, 2013). Ou seja, para Sen (1999), o meio de atingir um maior desenvolvimento em uma sociedade é diminuir as privações individuais que geram limitação de liberdades substantivas, promovendo um ambiente institucional na sociedade, onde a expansão das liberdades básicas seja foco de políticas públicas<sup>1</sup>.

Dois importantes conceitos do *Capability Approach* para analisar comparativamente as políticas públicas são as categorias de funcionamentos e capacitações (ou intitulamentos). Nesta pesquisa, o conceito ‘**Funcionamentos**’ será tratado como as conquistas sociais de um indivíduo em relação ao seu bem-estar, ou seja, o que ele(a) pode ser ou fazer durante sua vida, podendo variar entre todos os espectros de suas experiências individuais. São exemplos de ‘funcionamentos’, ter uma boa saúde, usufruir de uma boa alimentação e ter acesso a lazer regularmente. Assim, os funcionamentos são diretamente relacionados com o bem-estar efetivamente alcançado por meio de liberdades individuais (KANG, 2011).

Já o conceito de ‘**capacitações/intitulamentos**’ trata das liberdades usufruídas para alcançar e manter o bem-estar. Estas condições são definidas como um conjunto de liberdades que um

---

<sup>1</sup> Em seu livro, Sen (1999) afirma que: “As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, [...] bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. Nessa perspectiva constitutiva<sup>1</sup>, o desenvolvimento envolve a expansão dessas e de outras liberdades básicas: é o processo de expansão das liberdades humanas, e sua avaliação tem de basear-se nessa consideração.”

indivíduo tem para escolher como viverá sua vida. Ou seja, quando passa fome ou qualquer outro tipo de privação, uma pessoa não tem liberdade para escolher uma cesta de alimentos que seja suficiente para suprir suas necessidades nutritivas (SEN, 1999).

Lezama (2013) analisou a partir do conceito de capacitações, a existência de cinco tipos de liberdades que devem ser alvos de políticas públicas, não só para o gozo de liberdades individuais que causam a melhoria da qualidade de vida para os cidadãos, mas também para que indivíduos em uma situação social plena e satisfatória influenciem positivamente o ambiente social e a economia em que estão inclusos, portanto, guiando o avanço do desenvolvimento de uma sociedade. São elas: liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora. Liberdades políticas estão relacionadas à possibilidade de participar das escolhas de governantes, liberdade de se expressar contra autoridades, ou seja, participação democrática. As facilidades econômicas são definidas por Sen (1999) como as oportunidades individuais para utilizar recursos materiais para consumo, troca ou produção. As capacitações econômicas de um indivíduo aumentam conforme o processo de desenvolvimento econômico de um país ocorre, com ampliação de renda e riqueza produzida e distribuída entre a população. Oportunidades sociais estão relacionadas à estrutura estabelecida em uma sociedade ofertando serviços públicos de saúde, educação, cultura etc. Ao ter uma estrutura educacional sólida em sua cidade ou país, um indivíduo tem menos chances de ter o analfabetismo como barreira para sua participação em atividades econômicas e políticas, por exemplo. As chamadas garantias de transparência oferecem clareza e honestidade nos âmbitos políticos, tendo papel instrumental inibindo corrupção, irresponsabilidades financeiras e atividades ilícitas (SEN, 1999). Por fim, a segurança protetora refere-se à rede instituída para proteção social e física de pessoas que possam estar à margem da sociedade ou em situação vulnerável, impedindo que sucumbam à miséria absoluta e até mesmo à morte. Para isso, a segurança protetora é constituída por ações institucionais fixas, como seguridade aos desempregados, e também medidas como distribuição de alimentos aos indigentes.

O presente trabalho analisa comparativamente as políticas públicas para educação superior dos dois países buscando responder: Brasil e Chile apresentam tendências opostas (privatização no Brasil e estatização no Chile) na oferta de ensino superior gratuito no período de 2000 a 2016?

A hipótese principal é que os dois países caminharam em sentidos opostos frente a oferta de ensino superior durante os governos de Lula (2002 - 2010) e Dilma (2010 - 2016) no Brasil, vis

a vis Michelle Bachelet (2006 - 2010) e Sebastián Piñera (2010 - 2014) no Chile. Entretanto, os motivos e circunstâncias que causaram a divergência entre as políticas públicas para o ensino superior nos dois países necessitam ser analisados para que a hipótese possa ser testada. Os objetivos do artigo são: i) comparar o percurso histórico vivido pelas políticas públicas voltadas ao ensino superior no Brasil e no Chile usando como base os conceitos de Amartya Sen, e, ii) compreender as tendências de alteração observadas no desenho da educação superior dos dois países. A teoria das capacitações (Sen, 1999) fornecerá fonte segura para questionar a importância da universidade pública para construir uma sociedade produtora de liberdades, com mais justiça.

O texto foi seccionado em 4 partes: a primeira contextualiza o cenário educacional para o ensino superior na América Latina, a segunda e a terceira mostram o histórico da educação superior no Brasil e no Chile. Finalmente, na quarta seção as políticas públicas foram comparadas utilizando os conceitos de Sen como base.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA**

O debate a respeito das políticas para a educação superior é permeado por diversas propostas de mudanças estruturais, como reformas, programas estatais e de iniciativa privada, assim como influências de instituições internacionais e tendências mercadológicas globais, movidas pelas políticas econômicas dos anos 90. As universidades latino americanas foram um dos meios de propagação do neoliberalismo neste contexto, seja reforçando as teorias que respaldam o modelo neoliberal, seja sendo vítimas de cortes de verbas e recursos.

Parte-se de uma concepção de universidade que estimula a transformação da sociedade no sentido de tornar os indivíduos cada vez mais independentes e capazes de se integrarem à civilização, comandando sua situação social e econômica (RIBEIRO, 1975). Portanto, o acesso à universidade é tido como uma fonte de capacitações/intitamentos e funcionamentos, no sentido seniano.

Porém, as universidades vêm sofrendo pressões de setores da sociedade para moldar sua atuação conforme os desejos do mercado (nacional e internacional). Hevia (2010) define o processo de modernização implantado nas sociedades latino-americanas, assim como as propostas de desenvolvimento econômico nas últimas décadas na região, como

concentradoras de poder nas mãos da elite, promovendo assim a exclusão e marginalização social para uma parte da população. Desse modo, a educação foi parte importante do processo de modernização (Hevia, 2010).

Para Ribeiro (1975), a crise das universidades é fruto da grave colonização cultural que a América Latina sofreu, e ainda sofre. Pochmann (2003) observou que a não consolidação de um Estado de Bem-Estar Social em países com características históricas e políticas como os países latino americanos, difere completamente do cenário educacional europeu, por exemplo, pois na Europa o Estado garantiu por muito tempo os direitos básicos para uma inserção digna da população na sociedade, com saúde e educação públicas de qualidade, e uma distribuição de renda menos desigual.

Ribeiro (1975) analisa, portanto, que uma tentativa de mimetismo cultural latino americano frente ao sistema educacional e a estrutura das universidades dos países hegemônicos é prejudicial para o desenvolvimento autônomo da região, visto que o cenário da educação superior nos países desenvolvidos decorre da prosperidade social e econômica já estabelecidas. Desse modo, as universidades das nações subdesenvolvidas têm como objetivo principal subverter tal tendência, sendo uma alavanca social que impulsiona o desenvolvimento da sociedade, e não apenas um reflexo do desenvolvimento alcançado pela sociedade (RIBEIRO, 1975).

O “diagnóstico” das instituições internacionais motivou a reforma educacional latino-americana, com consequências para a educação da região. Krawceyk (2010) aborda que os primeiros estágios da mudança da orientação da política para o ensino superior na América Latina foi marcada pela Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em 1990. Naquela conferência da ONU, o diagnóstico dos organismos internacionais apontou para a necessidade de alinhar as políticas para o ensino superior com as mudanças estruturais ocorridas na esfera produtiva do capitalismo, ou seja, modelar a educação para contemplar as necessidades de valorização do capital em âmbito mundial. Assim, o sistema educacional iniciou sua perpetuação como um setor altamente fragmentado, com algumas escolas para ricos e outras para os setores mais pobres, gerando um perigoso ciclo de reprodução de desigualdades intergeracionais (HEVIA, 2010).

Tal agenda para a educação na América Latina não foi homogênea entre os países. Em cada país, os agentes econômicos, políticos e sociais mobilizados foram distintos, assim como as tensões que produziram as mudanças. Porém, a descentralização da educação com a redução da responsabilidade do Estado foi ponto crucial no período, com a iniciativa privada complementando os gastos educacionais e impulsionando o saber para a gestão institucional

(KRAWCEYK, 2010). Esta pesquisa não foca nas mudanças no sistema de educação superior da América Latina como um todo, tampouco uma análise do sistema educacional em âmbito global. Centra-se na comparação entre as situações de Brasil e Chile em termos de políticas para a educação superior e seus movimentos recentes. E, para tal propósito, no próximo tópico vamos analisar as políticas educacionais dos dois países, assim como sua perspectiva histórica educacional.

### **3. HISTORICO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

#### **3.1 O CASO DO BRASIL**

A história do ensino superior no Brasil começou com a chegada da coroa portuguesa, no início do século XVIII, com foco na formação profissional (SAMPAIO, 1991). O cerne do ensino superior brasileiro foi, como em outros países do mundo, a formação de profissionais técnicos, liberais e especializados durante os primeiros 80 anos (1808-1889), com lento desenvolvimento até a Proclamação da República (1889), com as subseqüentes mudanças sociais acompanhadas pela educação neste período.

Durante as primeiras décadas do século XX, as pesquisas científicas trouxeram de volta a importância do sistema educacional superior, atribuindo uma nova função ao projeto de universidade: a de abrigar e fomentar a ciência e as pesquisas, com foco nas humanidades (SAMPAIO, 1991). Na década de 20 foi criada a Universidade do Brasil, mas ainda era apenas uma junção formal das escolas tradicionais já existentes, com a ideia principal de impulsionar a produção e difusão de materiais científicos dentro das universidades. Durante esse período, a autonomia das universidades frente ao Estado estava em debate, com uma ideia central de semi-autonomia, onde o Estado seria consultado antes da escolha de um novo reitor de universidade, por exemplo. Portanto, a ideia não era excluir o Estado da esfera de educação superior, mas propor mecanismos que limitassem seu poder (SAMPAIO, 1991). Destaca-se, no entanto, que o ponto central do debate sobre o projeto era o papel das universidades na sociedade, e não o grau de controle estatal sobre elas (MARTINS, 2002).

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde (1930) pelo governo de Getúlio Vargas, foi criada uma lei que regulamentava o funcionamento das universidades. Essa lei ficou conhecida como “Reforma Francisco Campos”, homenagem ao primeiro Ministro da Educação

do Brasil. A lei definia que as universidades deveriam ter obrigatoriamente três instituições de ensino dentre as faculdades de Engenharia, Direito, Medicina e Educação, Ciências e Letras; como deveria ser formado o corpo docente e que deveria dispor de recursos provenientes do Estado e de instituições privadas para garantir seu funcionamento pleno e efetivo (ROTHEN, 2008).

Entretanto, a Reforma Francisco Campos não satisfaz os grupos intelectuais que trouxeram à tona a necessidade de mudança estrutural no ensino superior brasileiro. Martins (2002) afirma que embora a Reforma tenha de fato mudado o ensino em certos aspectos, falhou em não atender a principal bandeira do movimento educacional da década de 1920, que era a de exclusividade da oferta pública no ensino superior.

Desse modo, as primeiras universidades brasileiras nos moldes da nova Reforma foram fundadas durante a década de 1930, sendo a Universidade de São Paulo um exemplo, fundada em 1934. Mas, durante os próximos vinte anos das primeiras universidades, não houve nenhum crescimento significativo no campo educacional, nem reformas em larga escala, porém, houve aumento no número de matrículas, com destaque para as matrículas em instituições privadas: no período de 1940 a 1960 as matrículas subiram de 27.671 para 93.202. Nas instituições privadas, foram de 26.905 para 41.287 no período de 1954 a 1960. (SAMPAIO, 1991).

Mas, nos anos 1960 as demandas por ensino aumentaram, devido ao crescimento populacional e à ascensão da classe média. As lutas estudantis do período focavam a defesa do ensino público e do fim do setor privado na educação por absorção pública, assim como o ataque ao caráter elitista das universidades (MARTINS, 2008). Tais demandas foram atendidas com a reforma de 1968, que, apesar de ter sido promulgada durante a ditadura militar brasileira (1964 - 1985), incorporou aspectos dos movimentos estudantis e de professores. Entre as medidas implementadas destacam-se: a organização departamental nas universidades; a organização dos currículos em duas etapas (básico e formação profissionalizante); semestralidade dos cursos e sistema de crédito e institucionalização da pesquisa (SAMPAIO, 1991).

Apesar das medidas da Reforma de 1968 proporcionarem a organização de uma universidade mais próxima do modelo atual, o período político em que ela foi concebida teve papel crucial nas características de seu desdobramento. É fato que durante a ditadura o ensino superior teve uma expansão em larga escala, com as demandas por ensino sendo atendidas. Em 1960, os universitários brasileiros somavam 226.218, com 93.202 excedentes (não

admitidos por falta de vagas). Já em 1969, os universitários excedentes somavam 161.527, e de 1960 a 1980 o número de matrículas foi de 200.000 para 1,4 milhão. (MARTINS, 2008). Todavia, apesar da expansão do setor, a forte repressão do Estado ao movimento estudantil e o ambiente universitário em geral, mantidos sob vigilância e suspeita ideológica, impossibilitou o afloramento do ensino superior.

Durante a ditadura militar, reitores foram substituídos por coronéis, aparatos de censura ideológica foram criados, alunos e professores foram presos e as ciências sociais foram abolidas das universidades. Tais medidas antidemocráticas destruíram a autonomia das universidades e perturbaram todo o ensino superior, apesar da já comentada expansão do setor.

*Tabela: 1 Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados de ensino superior*

<b>País</b>	<b>Anos</b>	<b>Matrículas em instituições de ensino superior privadas</b>	<b>% matrículas privadas sobre o total</b>
<b>Argentina</b>	1970	47673	17%
	1982	120101	22%
	1991	1589475	15%
<b>Brasil</b>	1970	236760	55%
	1980	852000	63%
	1989	943276	60%
<b>Chile</b>	1970	26229	34%
	1980	43769	37%
	1990	130817	52%
<b>Colômbia</b>	1970	38942	46%
	1980	180635	59%
	1989	271351	57%
<b>México</b>	1970	27276	15%
	1981	18999	15%
	1990	187124	17%

*FONTE: Observatório Educativo da Reduca (2019)*

Ao analisar a tabela acima, percebe-se que concomitantemente à repressão estatal, ocorreu em praticamente toda a América Latina um crescimento importante do setor privado no ensino superior, responsável por atender grande parte da demanda por ensino no período. A porcentagem de matrículas privadas sobre o total no período entre 1961 e 1981 cresceu de 44% para 63,3%, com o aumento em números absolutos de 43.560 para 852.000 (MARTINS, 1991). A expansão foi importante para atender às pressões por mais vagas e democratização do ensino superior, mas a importância do setor privado frente a expansão em detrimento do papel do setor público evidenciava o caminho que o ensino público brasileiro tomaria até os anos 2000.

Em 1985 o período de regime militar teve seu fim, e a demanda por ensino superior reduziu progressivamente desde o início da década de 1980 devido ao alto nível de retenção de alunos no 2º grau de ensino e à inadequação das universidades ao novo modelo de mercado que estava surgindo (MARTINS, 2008). Assim, no início dos anos 90, a idéia de uma reforma educacional que visava a mudança estrutural de seu sistema começou a ganhar força.

Durante o governo de Collor (1990-1992) a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro foi fortalecendo-se progressivamente, e foi colocada em prática em 1995 (SANTOS, 2011). A Reforma Administrativa marcou o momento em que o mercado passou a ditar o processo de reprodução material dos serviços públicos, especialmente nas áreas de educação superior e saúde (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015).

Santos (2011) definiu a finalidade da Reforma como uma busca por reduzir gastos e tornar a administração do Estado mais eficiente, com características como descentralização, extremo controle de desempenho, responsabilidade do gestor público, entre outras formas de administrar voltadas exclusivamente para a obtenção de resultados. Portanto, os preceitos neoliberais entraram definitivamente em voga no sistema educacional brasileiro com a implantação da Reforma Administrativa do Estado.

Com a chegada dos governos do PT (2002-2014), as políticas educacionais no ensino superior tiveram maior destaque na agenda política, entretanto, foram fortemente influenciadas pelo cenário traçado com a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro (1995). De todo modo, o governo PT foi marcado pela expansão da educação superior no Brasil.

De acordo com Mancibo; Vale; Martins (2015), há quatro eixos principais para analisar o período de expansão da educação superior no Brasil: i) a dupla privatização do setor; ii) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); iii) a expansão do EaD (ensino à distância) e iv) o “empresariamento” do conhecimento dentro das pós-graduações.

A chamada dupla privatização do setor começou a ocorrer quando o número total de matrículas em universidades aumentou de 1.759.703 em 1995, para 6.379.299 em 2010, um aumento na ordem de 262% (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015). Todavia, este aumento teve um viés neoliberal, à medida que a proeminência de um “mercado educacional” ganhou centralidade no Brasil, seguindo as orientações das instituições internacionais, e alinhando a educação com a reestruturação do capitalismo mundial.



Dito isso, não é surpresa o fato de que o grosso da expansão nas matrículas ocorreu em instituições de ensino privadas: 347%, enquanto na rede de ensino pública, somente 134% (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015). Portanto, o primeiro ramo da “dupla privatização” do ensino superior brasileiro evidencia-se pelo crescimento do número de alunos matriculados em universidades privadas, como é destacado na tabela abaixo.

*Tabela 2: Taxa bruta de matrícula na educação superior, percentual de matrículas em instituições privadas e despesa pública no nível terciário na região da América Latina e Caribe - 2014 ou últimos anos avaliados*

País	Taxa Bruta de matrícula (%)	Despesa pública em ed. Superior em % do PIB	Despesa pública por estudante da ed sup. Em dólares (\$)	Matrículas na ed. Superior em instituições privadas (%)
Argentina	80	1,08	2400,00	26
Bolívia	38	1,91	--	20
Brasil	46	0,97	3225,38	71
Chile	87	1,17	2751,08	84
Colômbia	51	0,97	1712,95	48
Costa Rica	53	1,52	3475,38	52
Cuba	41	2,98	2019,98	--
El Salvador	29	0,29	413,49	69
Equador	40	1,11	1666,08	40
Guatemala	18	0,35	640,81	40
Honduras	21	0,99	1027,63	36
México	30	0,93	3664,25	31
Nicarágua	17	1,117	--	41
Panamá	39	0,74	2009,14	26
Paraguai	35	1,11	--	70
Peru	41	0,52	--	54
República Dominicana	48	0,3	--	57
Uruguai	63	1,17	--	14
Venezuela	77	1,55	2410,65	--

FONTE: SOUZA (2018)

Ao comparar as tabelas 1 e 2, observa-se o crescimento de 11% no número de matrículas na educação superior em instituições privadas em pouco mais de duas décadas.

O segundo ramo da ‘dupla privatização’ mostra-se pelo aumento do número de professores que, por falta de financiamento das atividades docentes [visto que a iniciativa privada tirou a responsabilidade do Estado perante a educação (KRAWCEYK, 2010)], firmam contratos de pesquisa científica com empresas particulares, que visam o lucro e a inovação tecnológica em

prol do funcionamento regular do capitalismo. Tais pesquisas ocorrem cada vez mais dentro das universidades públicas, trazendo-as para o processo de produção tecnológica em prol de entidades privadas, podendo-se dizer que as universidades públicas cada vez mais ocupam um papel central na produção de conhecimento-mercadoria, ou seja, agregando mais valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Outro aspecto do crescimento do chamado mercado educacional foi a presença de conglomerados financeiros na área da educação, como por exemplo o grupo Anhanguera, Kroton, Estácio de Sá e SEB<sup>2</sup>, todos com capital aberto para negociar ações nas bolsas de valores. A financeirização do setor se torna evidente perante o maior controle dos conglomerados nas universidades, comprando instituições com dívidas, e visto sua proficiência na gestão, reverterem a situação, voltam a gerar lucro na instituição, ofertando educação de baixo preço e qualidade (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

O Programa REUNI teve papel central na educação superior durante o governo Lula. Iniciado em 6 de abril de 2007, o REUNI foi implantado visando expandir as universidades federais como ponto crucial para o desenvolvimento social e econômico do país (LIMA; MACHADO, 2015). O projeto tinha como alguns de seus objetivos: 1. aumentar o número de estudantes por professores em sala de aula nas universidades federais; 2. diversificar os cursos ofertados; 3. elevar o percentual de alunos matriculados na graduação, entre outros. O programa é muitas vezes visto com bons olhos devido à maior democratização e acesso que ele proporcionou para a parcela menos favorecida socialmente no país, visto que em 2003 o Brasil detinha uma das menores taxas de pessoas com ensino superior no contingente de trabalhadores, com 6,9%, enquanto países como Uruguai, Coreia do Sul e Espanha têm 21,4%, 24,9% e 27,9% respectivamente (POCHMANN, 2003). O REUNI estabeleceu como meta a elevação da taxa de conclusão média de cursos de graduação para 90%, e da relação de um professor para dezoito alunos de graduação em cursos presenciais (LIMA; MACHADO, 2015). Os resultados e consequências do REUNI, serão analisados mais profundamente posteriormente neste artigo. No próximo tópico discutiu-se a evolução da política pública para ensino superior no Chile.

---

<sup>2</sup> Os conglomerados educacionais brasileiros estão entre os maiores do mundo, com a Kroton sendo a maior empresa educacional do planeta.

### 3.2 – O CASO DO CHILE

Enquanto, nos últimos anos o Brasil teve uma política voltada à democratização do acesso ao ensino superior descrito acima, o Chile tem um passado recente de reformas com caráter puramente neoliberal e anti-estadista na educação superior.

A partir do final da década de 1970, as autoridades chilenas assumiram o mercado e suas flutuações como base para a formulação da política econômica do país. Na educação superior, tal formulação veio na Reforma Universitária de 1981, e assim, o Estado diminuiu significativamente sua atuação no setor, financiando a ação de agentes privados na execução das políticas educacionais (DONOSO, 2005).

O Estado chileno, antes de 1981, tinha um modelo de financiamento de oferta na educação, prevendo uma participação estatal direta. Com a Reforma de 1981, houve a substituição do modelo de financiamento de oferta pelo modelo de financiamento de demanda<sup>3</sup>. Tal substituição ocorreu sem debate envolvendo população e autores envolvidos (DONOSO, 2005), priorizando o estímulo à competição no setor educacional.

Com a mudança nas políticas de financiamento estatal direto para as universidades, o auxílio financeiro acabou tornando-se vinculado aos resultados do sistema de seleção para ingresso nas universidades - Prova de Capacitação Acadêmica (PCA), atualmente chamada de Prova de Seleção Universitária (PSU). Esse cenário definiu uma maior estratificação do setor, com uma nova organização social e a evidência de diversos mercados heterogêneos, com fatores de tensões e forças distintos (DONOSO, 2003).

Donoso (2003) sintetiza o período chileno como uma:

“[...] passagem, em menos de uma década, de uma estrutura fechada e barroca para um mercado aberto, liberalizado, em seu mais lato sentido, e aparentemente sujeito aos controles dos mesmos agentes. Trata-se do pressuposto de que existe uma racionalidade intrínseca ao mercado que se realiza plenamente por meio deste e não pelo Estado [...]”

Com a reforma ganhando força e suas propostas sendo implantadas, foram geradas duas novas categorias de classificação institucional: universidades derivadas e universidades

---

<sup>3</sup> Até 1980, a educação superior chilena tinha como modelo o financiamento de oferta, ou seja, o Estado tinha participação direta no financiamento, provendo recursos para as universidades diretamente. Com a Reforma de 1981, o modelo se tornou o financiamento de demanda, com o Estado financiando os alunos, para que eles escolham a universidade. Consequentemente, as universidades com menos recursos conseguiam menos matrículas, e portanto iniciou-se o processo de sucateamento do ensino público chileno.

privadas. O primeiro grupo se formou a partir das sedes regionais das duas universidades estaduais chilenas - Universidade do Chile e Universidade Técnica do Chile, e, posteriormente a Pontifícia Universidade Católica do Chile, que se separou da sua sede, porém, conservando seu caráter de instituição pública, ou seja, com financiamento estatal, mas com autonomia (DONOSO, 2005). O segundo grupo foi formado por instituições totalmente privadas, sem financiamento estatal direto, o que não ocorria com as seis universidades privadas existentes previamente à reforma (tais universidades, mesmo sendo privadas, mantinham sua função pública) (DONOSO, 2005)

Devido à formação das, até então inexistentes, universidades privadas, foi sacramentado um diferente papel do Estado. Até 1980, o governo chileno sustentava as oito universidades de todo o sistema educacional superior do país, por meio do “modelo de subsídio para a oferta”, que era mantido independente do número de alunos matriculados. O subsídio era determinado sobre a base do orçamento de anos anteriores, ajustado pela correção inflacionária e valores de contribuições específicas focados em orçamentos para equipamento e infraestrutura (DONOSO, 2005). Esse modelo sempre foi um fator de estabilidade para as instituições, possibilitando um planejamento de longo prazo. Já o novo modelo de financiamento favorecia a competição nos moldes mercadológicos.

Os instrumentos de financiamento se dividiram em: Aporte Fiscal Direto (AFD) e Aporte Fiscal Indireto (AFI), sendo o primeiro recebido pelas universidades do Conselho de Reitores<sup>4</sup>, e o segundo por qualquer instituição de ensino superior, considerando-se o número de matrículas na instituição e os pontos registrados nas provas do sistema de seleção (PSU) (DONOSO, 2005)

De acordo com Donoso (2005), a importância do poder público frente o desenvolvimento do ensino no Chile é fundamental e sistemática para atingir o patamar de recursos humanos que o país chegou. O Estado historicamente financiava as universidades, tanto as estaduais quanto as privadas, visando estimular a evolução econômica e social. Entretanto, inevitavelmente, tanto a reforma no próprio Chile, quanto a reforma educacional na América Latina vieram para atropelar o projeto cívico-social e implantar o “mercado educacional

---

<sup>4</sup> O sistema educacional chileno é atualmente formado por 65 universidades divididas em dois conjuntos, que são financiadas de duas formas. O Conselho de Reitores é formado pelas universidades mais tradicionais (16 estaduais e 9 privadas), que recebem maior suporte estatal, e as restantes são do grupo denominado “extra-conselho”, formado pelas universidades integralmente privadas, criadas a partir da reforma de 1981 (DONOSI, 2005)

universitário”, diminuindo progressivamente o repasse de fundos para a educação superior no país.

*Tabela 3: Chile: Evolução do aporte financeiro ao ensino superior por mecanismos de transferência (milhões de pesos)*

	1980	1984	1988	1990
<b>Aporte Fiscal Direto</b>	67876	39850	28239	22668
<b>Aporte Fiscal Indireto</b>	-	6389	5318	7326
<b>Crédio Fiscal Universitário</b>	-	15427	10570	6386
<b>FONDECYT (C&amp;T)</b>	-	286	2013	3774
<b>Fundo de Desenvolvimento Institucional</b>	-	-	2813	-
<b>Total</b>	67873	61953	48952	40136
<b>Total projetado</b>	67873	88234	101809	101809

*FONTE: SCHWARTZMAN (1993)*

Em 10 anos, o aporte fiscal direto proveniente do Estado chileno reduziu-se em quase 300%, assim como o crédito fiscal universitário apresentou queda de mais de 100% durante o período, marcado pelo início das reformas educacionais do fim do regime de Pinochet.

Às vésperas do fim da ditadura militar, o governo implementou uma nova lei para nortear o ensino público do Chile: a chamada *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*, também conhecida como LOCE (Concertación), que se manteve inalterada por 16 anos com o objetivo de aumentar os gastos públicos em educação e assim tentar reduzir as desigualdades perpetuadas pelo modelo proposto por Pinochet na educação superior. De fato, os investimentos públicos por aluno em educação superior aumentaram no período seguinte à ditadura militar chilena: entre 1990 e 2001 os gastos públicos por aluno no ensino superior aumentaram em 63% (SCHWARTZMAN, 2007). Mas, em contrapartida, os gastos privados durante o período também cresceram, devido à cobrança de anuidade em todas as universidades, públicas ou privadas, acompanhadas por um sistema de financiamento para os alunos de menor renda. Além do foco nos maiores investimentos estatais na educação, a LOCE foi responsável pelo aumento salarial dos professores, aumento do número de dias de aula por ano, programas de apoio à educação rural, entre outras iniciativas (SCHWARTZMAN, 2007).

Entretanto, os resultados da implementação da LOCE não foram positivos. Após uma década, a análise da qualidade do ensino superior no Chile mostrou que não houve melhora substancial na educação no país, com resultados médios de avaliação muito baixos (ROJAS, 2010).

Desse modo, após décadas de um sistema educacional enrijecido, estudantes e professores foram às ruas em 2006, após a eleição da presidente Michelle Bachelet, contra as políticas

educacionais implantadas desde a ditadura de Pinochet, e que tiveram continuidade durante os anos 90, apesar de pequenas mudanças não-estruturais ocorridas após a LOCE. As manifestações ficaram conhecidas como “Revolução dos Pinguins”, alusão ao uniforme utilizado pelos estudantes secundaristas no Chile (terno e gravata). Alunos e professores ocuparam escolas, foram às ruas e entraram em greve, reunindo aproximadamente 600 mil pessoas nos protestos que tinham como principais reivindicações a derrogação da LOCE, promulgada há 16 anos, em 1990, o fim da municipalização do ensino, gratuidade da prova de seleção universitária, passe escolar gratuito para os estudantes e melhoria das instalações escolares.

Devido ao seu grande alcance na sociedade chilena, a presidente Bachelet criou em 2006 uma comissão para tratar das questões educacionais reivindicadas pela “Revolução dos Pinguins”. O chamado Conselho Assessor Presidencial reuniu empresários da educação, pesquisadores, sindicalistas, professores, alunos e pais, porém, endereçaram apenas as questões mais simples, falhando em chegar a um consenso quanto a revogação da LOCE. Assim, o relatório final foi rejeitado pelo Bloco Social pela Educação, um grupo dissidente formado exclusivamente por estudantes, professores e pais (ZIBAS, 2008).

Após não conseguir o consenso, a presidente reuniu outro grupo de autoridades em 2007 para redigir a Lei Geral de Educação, criada para substituir a LOCE. Porém, o projeto de lei foi controverso. O principal ponto polêmico do projeto de lei era a proibição da obtenção de lucro por uma escola privada subvencionada com verbas oficiais (ZIBAS, 2008). Assim, os partidos opositores de Bachelet (adeptos de ideologia liberal) afirmaram que o projeto ameaçava a liberdade de ensino, desfavorecendo a iniciativa privada na educação. Tal mobilização contrária por parte dos setores conservadores, resultou na impossibilidade de conseguir maioria de votos no Congresso para aprovação, assim como na criação de um novo documento por parte do bloco de partidos de oposição, em que o argumento principal da defesa da forte participação do setor privado na educação, e do direito ao lucro das respectivas instituições no setor.

Com dois projetos diferentes em mãos, o governo propôs a formação de um novo comitê que promovesse o estudo dos dois projetos, analisando os pontos comuns para chegar a uma versão final que atendesse ambos os lados. Desse modo, a versão final do documento foi aprovada no final de 2007, tendo como pontos importantes: a redução do ensino fundamental para seis anos; a proibição da seleção de alunos até a 6ª série com base em “rendimento passado” ou “antecedentes socioeconômicos da família”; e manutenção de condições que permitem obtenção de lucro pelos empresários da educação (ROJAS, 2010).

Portanto, com os pontos acima devidamente acordados, o projeto de lei foi encaminhado para a aprovação do Congresso no início de 2008, sem a inclusão de reivindicações cruciais das mobilizações estudantis dos anos anteriores. A continuidade da estrutura lucrativa na educação para os empresários foi um golpe para os estudantes, significando a manutenção da agenda privada no sistema educacional chileno. Assim sendo, passados poucos anos da aprovação da Lei Geral de Educação, novamente as ruas de Santiago foram cenário de manifestações estudantis, dessa vez protagonizadas pelos estudantes universitários durante o governo de Piñera (2010 - 2014), reivindicando mudanças substanciais no sistema de financiamento do ensino superior, maiores investimentos voltados para a qualidade do ensino, redução dos juros pagos por estudantes e revisão da taxa de lucro do setor privado voltado à educação superior.

A eclosão dos protestos em 2011 evidenciou a insuficiência das reformas realizadas por Michelle Bachelet, assim como o descontentamento da população com o sistema educacional implantado desde a ditadura militar de Pinochet.

O complexo panorama descrito acima, é base para a análise comparativa dos sistemas educacionais brasileiro e chileno, suas consequências, e movimentos atuais. No contexto latino americano, a expansão recente do sistema educacional superior brasileiro e a reforma universitária chilena são aspectos base para a comparação do ensino superior em ambos países e as mobilizações civis frutos dela.

#### **4. O ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR: BRASIL X CHILE**

Para a análise comparativa, foram considerados os históricos do ensino superior traçados anteriormente, assim como as políticas públicas em si, o panorama educacional em que elas foram concebidas e as mudanças sociais e econômicas ocasionadas por sua implementação, tendo em vista a teoria das Capacitações de Amartya Sen.

Portanto, o enfoque foi o período entre 2000 e 2016, no Brasil, a situação da educação superior que antecedeu o início do governo do PT, com a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, e posteriormente o Programa REUNI e a expansão da educação superior. Para o caso chileno, o panorama de insatisfação do setor educacional com os resultados da LOCE (1990), as manifestações estudantis de 2006 e 2011, culminando com a criação da Lei Geral da Educação (2008).

A percepção geral sobre as políticas públicas para a educação superior no Brasil, durante o período analisado, foi positiva. Tendo em vista a democratização do acesso ao ensino superior público, na forma de expansão no número de vagas nas universidades federais, pode-se afirmar que o REUNI conseguiu alcançar algumas de suas metas, ou ficou muito próximo disso. Lima e Machado (2015) apontam que o Censo da Educação Superior de 2011 evidenciou um aumento de 10% nas matrículas na rede federal de ensino, aumentando a participação do setor para 58% das matrículas do ensino público superior do país. Desse modo, tendo como perspectiva o panorama traçado pela Reforma Administrativa do Estado Brasileiro (1995), pode-se afirmar que, ao possibilitar o ingresso de um maior número de pessoas no ensino superior, com construção de mais *campi* de universidades federais, o REUNI promoveu ‘funcionalidades’ aos universitários do período. Com a implementação do REUNI, jovens que anteriormente não teriam a oportunidade de acessar o ensino superior, obtiveram tal oportunidade.

Analisando pela teoria das capacitações, as políticas públicas para o ensino superior no Brasil, durante o período, contribuíram para que os indivíduos conseguissem ter uma maior rede de liberdades individuais, ao possibilitarem seu ingresso com mais habilidades profissionais no mercado de trabalho e, ao oferecerem capacidade crítica para enfrentar dilemas políticos, econômicos e culturais. Relacionando os benefícios adquiridos pela população via políticas públicas para o ensino superior com os conceitos de liberdades apresentados por Sen (introdução do artigo), pode-se afirmar que os indivíduos tiveram ampliação de facilidades econômicas e de oportunidades sociais. Desse modo, houve aumento na oferta de capacitações dos estudantes brasileiros de ensino superior no período analisado.

Porém, o REUNI apresentou pontos negativos que colocam em dúvida o sucesso do programa, visto seu potencial gerador de liberdades individuais. Ao aderir ao “termo de pactuação de metas”, o MEC aceitou a limitação imposta de 20% do orçamento para custeio e funcionários. Portanto, comprometeu-se a infra-estrutura necessária para realização dos objetivos do programa sem sucateamento do setor. Logo, o aumento no número de vagas não foi acompanhado por ampliação do corpo docente nas universidades federais, nem do corpo de técnicos administrativos em educação, causando assim uma sobrecarga de trabalho para os professores, o que acarretou, em 2012, uma greve de 4 meses das universidades federais, reivindicando melhorias nas condições de trabalho de docentes e técnicos (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Quando se observa o caso chileno frente suas políticas para educação superior, percebem-se mudanças no sistema educacional como um todo, porém, essas mudanças não afetaram



estruturalmente o financiamento da oferta do serviço de ensino superior. A manutenção do sistema de financiamento estudantil e da estrutura de lucratividade por parte dos empresários da educação superior foram pontos cruciais para a redução no fomento às funcionalidades e capacitações/intituleamentos, já que, os recém graduados com níveis elevados de endividamento têm uma perda de liberdade de escolha e de decisão.

Partindo do panorama traçado pela LOCE (1990), a implementação da Lei Geral de Educação (2006) não foi vista como um passo importante para a democratização do acesso ao ensino superior no Chile. Houve ampliação do investimento estatal na educação após a LOCE (1990), porém, com aumento relevante de participação do setor privado, e a Lei Geral não conseguiu reverter esse quadro via expansão da oferta de ensino superior público. Desse modo, o modelo de educação superior implantado no Chile não foi capaz de fomentar funcionalidades para a população chilena.

Tendo capacitações/intituleamentos como foco da análise, observa-se que os estudantes chilenos completam o ensino superior com dívidas a serem pagas junto às instituições de financiamento estudantil, cerceando assim seu papel como agente dentro de sua sociedade, não tendo a liberdade completa para planejar sua vida e saciar seus desejos individuais. Portanto, o desenho das políticas públicas de ensino superior no Chile não foram suficiente para fomentar as capacitações/intituleamentos dos universitários, ao limitar suas liberdades financeiras no momento de maior fragilidade, que é quando entram no mercado de trabalho. Portanto, as facilidades econômicas da população chilena não foram ampliadas de forma expressiva, tampouco suas oportunidades sociais, visto que os serviços sociais públicos chilenos (saúde, educação, previdência social) são altamente custosos devido ao neoliberalismo intrínseco na sociedade chilena em todos os âmbitos.

Observa-se, entretanto, uma divergência entre a opinião pública nos dois países, frente as questões do ensino superior. No Chile, durante as manifestações de universitários em 2011, pesquisas mostraram que 80% dos chilenos apoiavam as manifestações (CABALIN, 2012), enquanto no Brasil, logo após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2016) houve uma intensificação do discurso neoliberal no debate educacional, com editoriais de grandes veículos de comunicação afirmando que as universidades públicas são gastos desnecessários para o Estado brasileiro, e classificando o sistema público de educação como injusto<sup>5</sup>, mesmo

---

<sup>5</sup> Em 2019, entretanto, já nos primeiros meses do governo Bolsonaro, a educação superior no Brasil protagonizou um movimento maciço de pessoas contra a decisão do governo de reduzir o ainda mais o

com os dados apontando para uma ineficiência no modelo neoliberal chileno frente a perspectiva de redução de gastos do Estado no setor.

*Tabela 4: Gasto publico em educação (% total gastos públicos)*

	<b>Terciaria</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Brasil</b>	<b>Total</b>	2,5%	2,3%	2,3%	s/i	2,0%	2,1%	2,1%	2,1%	2,2%	2,4%	2,4%	2,6%	2,6%	s/i
<b>Chile</b>	<b>Total</b>	2,4%	s/i	2,4%	2,3%	2,6%	2,3%	2,4%	2,5%	2,5%	2,7%	3,9%	3,8%	4,1%	4,9%

*FONTE: Observatório Educativo da Reduca (2019)*

A tabela acima expõe a evolução dos gastos públicos totais em educação em porcentagem dos gastos totais do Estado. Observa-se que durante o período em que o Programa REUNI foi executado, os gastos do governo brasileiro em educação aumentou apenas 0,5% (de 2007 a 2013), com um aumento de 0,1% no decorrer do total de anos analisados. Por outro lado, o Estado chileno teve um aumento de 2,5% de 2000 a 2013, tendo em vista que nos anos que precederam as manifestações estudantis no país, a discrepância entre os gastos dos governos dos dois países era mínima, contradizendo o discurso de que a educação brasileira sempre foi um gasto extraordinário para o orçamento estatal, e de eficiência do sistema neoliberal de educação.

*Tabela 5: Gasto Público em educação (% PIB)*

	<b>Terciaria</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Brasil</b>	<b>Total</b>	0,9%	0,8%	0,9%	s/i	0,8%	0,9%	0,8%	0,8%	0,9%	0,9%	1,0%	1,0%	1,0%	s/i
<b>Chile</b>	<b>Total</b>	0,5%	s/i	0,6%	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%	0,5%	0,7%	0,7%	0,9%	0,9%	1,0%	1,2%

*FONTE: Observatório Educativo da Reduca (2019)*

Ao analisar os gastos públicos no período com foco nos gastos frente a porcentagem do PIB dos países, o Brasil teve um aumento ínfimo nos gastos educacionais, enquanto o Chile observou um aumento da ordem de 100% da porcentagem do PIB investida na educação, novamente demonstrando que o modelo de financiamento de demanda chileno apenas aprofunda a demanda por recursos para o ensino superior.

---

orçamento de custeio para as universidades públicas. Os gastos estatais em educação já haviam sido alvo de cortes durante o governo de Michel Temer (2016 - 2018).

*TABELA 6: Resumo comparativo entre as políticas públicas para o ensino superior no Brasil e no Chile*

Capacitações/País	Brasil	Chile
<b>Funcionamentos</b>	Expandiu o número de matrículas em universidades públicas, assim como possibilitou a construção de universidades em locais que não tinham acesso ao ensino superior público e de qualidade. Cumpriu com o fomento de funcionamentos.	Não contemplou os principais pontos dos protestos estudantis: i) fim da municipalização do ensino; ii) redução das taxas de lucro no ensino superior. Ambas questões foram solidificadas pela implementação da LOCE. Manteve-se assim a baixa qualidade de ensino superior no Chile, com acesso muito restrito, fato que não fomentou oportunidades suficientes para reduzir as desigualdades no acesso à educação superior.
<b>Capacitações/Intitulos</b>	Ao dar oportunidade para jovens completarem o ensino superior na rede pública, as políticas públicas tornaram os indivíduos em agentes munidos de liberdade de escolha e de poder de decisão graças a formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho. Logo, cumpriu com o fomento de capacitações/intitulos.	O sistema de financiamento estudantil desigual e com juros abusivos foi mantido. Assim, o cenário de dívidas exorbitantes para os estudantes que completaram o ensino superior não foi alterado. Estudantes endividados, terminam seus cursos superiores em uma situação de pior liberdade de escolha e de poder de decisão. Logo, capacitações/intitulos foram fomentados em menor escala <i>vis a vis</i> o que poderia ocorrer com uma mudança estrutural no sistema educacional

*Quadro elaborado com base nos dados levantados pela revisão bibliográfica.*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as políticas públicas para o ensino superior dos dois países, observa-se que no caso brasileiro, as políticas públicas do período cumprem com aumento de funcionamentos e capacitações/intitulos. O incentivo ao aumento de funcionamentos e capacitações aconteceu via democratização do acesso ao ensino superior, com iniciativas de expansão de matrículas e construção de mais universidades públicas, por exemplo. Mesmo com o orçamento proposto pelo MEC comprometendo a qualidade do ensino, e impondo uma sobrecarga de trabalho aos docentes e funcionários da educação, as políticas públicas para o ensino superior no Brasil podem ser analisadas como positivas no que concerne ao fomento de funcionamentos e capacitações/intitulos, tornando os universitários agentes dentro de

suas sociedades, com maiores liberdades individuais após a implementação das políticas públicas *vis a vis* o momento anterior a elas.

O caso do Chile, apesar de apresentar tendências de democratização do ensino público e de incentivo a funcionalidades e capacitações, teve em sua implementação outro desfecho. A manutenção do sistema de financiamento de demanda limitou o aumento de capacitações dos alunos chilenos, reduzindo suas liberdades individuais ao vincular seu diploma de ensino superior a dívidas com juros altíssimos. Portanto, é possível afirmar que os funcionamentos não foram suficientemente incentivados por políticas públicas para alcançar impactos significativos na vida dos universitários chilenos, visto que as mudanças propostas não atingiram a base da estrutura neoliberal de ensino chileno.

Portanto, a hipótese principal do trabalho foi rejeitada. Não é possível afirmar que as políticas públicas para ensino superior nos dois países caminharam em direções opostas. Houve, de fato, uma diferença entre o alcance das políticas públicas brasileiras e chilenas quando comparadas, porém, ambas apresentaram características de democratização e tentativa de redução de desigualdades via educação superior.

Ainda há necessidade de mudanças estruturais na educação superior de ambos países. Apesar de conseguir uma expansão positiva, que gerou bons resultados para a sociedade, as políticas públicas brasileiras no período estudado tiveram seu potencial cerceado pelo orçamento proposto, qualidade do ensino e crescimento da participação privada.. Por outro lado, o Chile ainda tem a mentalidade neoliberal enraizada em sua sociedade desde a ditadura militar de Pinochet, que transforma a educação em uma mercadoria, e mantém sua oferta focada no lucro, e portanto, falhou em atender a demanda da população chilena nas propostas recentes de reforma educacional.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOS SANTOS, A. *“A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro nos anos 90 e a Proposta de Descentralização Educacional”*. Fevereiro, 2011.

GOLDIN C, KATZ LF. *The Future of Inequality*. Milken Institute Review. 2009; Q3.

KANG, T. *“Justiça e desenvolvimento no pensamento de Amartya Sen”*. Revista de Economia Política, vol. 31, nº 3 (123), pp. 352-369, julho-setembro/2011.

KRAWCZYK, N.R. *Reforma educacional na América Latina*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, L.V. “Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México”. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>

LEZAMA, P. “State Directed ‘Human Development’ from the Bottom up: The Experience of Conditional Cash Transfers in Latin American”. 2013 Congress of the Latin American Studies Association, Washington, DC, May 29 – June 1, 2013.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. “Reuni e Expansão Universitária na UFMG de 2008 a 2012”. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, abr./jun. 2016.

MANCIBO, D.; MARTINS, T. B.; VALE, A. A. “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010”. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: v.20, n. 60, jan-mar. 2015.

MARSHALL, T. H. “Citizenship and Social Class.” Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

MARTINS, A. C. “Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais”. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 17 (Suplemento 3) 2002.

REDUCA, Observatório Educativo da Reduca, 2019. Disponível em: <https://reduca-al.net/index.php?q=observatorio/inicio>.

POCHMANN, M. *Gastos Sociais, distribuição de renda e cidadania: Uma Equação Política*. Revista Econômica, Rio de Janeiro: v.5, n.1, p.109-113, junho 2003 – Impressa em fevereiro 2004.

RIBEIRO, D. “A Universidade Necessária.” 2. Ed. Ver. Ampl. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. P. 307 (Estudos latino-americanos, 2).

ROJAS, M.V. “Revolución Pingüina (Revolução dos Pinguins), Chile, 2006”. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ROTHEN, J. C. “A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931”. Revista brasileira de história da educação, nº 17, maio/ago. 2008.

SAMPAIO, H. “Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990”. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SCHWARTZER, S. “Chile: um laboratório de reformas educacionais.” Seminário “Qualidade da Educação Básica”; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Brasília, v.1, 13 de agosto de 2007.

SCHWARTZMAN, S. “Notas sobre os sistemas de ensino superior da América Latina”, 1993.

SEN, A. “Desenvolvimento como Liberdade”, 2000.

SOUZA, J. F. “*Educação superior na América Latina e Caribe: panorama e perspectivas cem anos após a Reforma de Córdoba*”. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v.11, 2018.

TORCHE, F. “*Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile*”. Sociology of Education 2005, Vol. 78 (October): 316–343.

ZIBAS, D. A “*Revolta dos Pinguins*” e o novo pacto educacional chileno. Revista Brasileira de Educacao, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.